Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 9270824
Centre d'intérêt: 650

Pépin, Yvon.

Supervision de thèse et formation doctorale : une approche psycho-sociale et constructiviste / par Yvon Pépin. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1991.
14 p. ; 29 cm. -- (Séminaire sur la représentation ; 57)

"La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR".

ISBN 2-921284-72-3

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation

---

Descripteur(s): Doctorat * Thèse * Supervision * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Constructivisme * Représentation psychosociale

---

L'objectif de cet exposé est de présenter une représentation qui soit viable pour la production et la supervision de thèses "délinquantes", "marginales" et même "subversives", en un mot, des thèses intéressantes. Des thèses qui essaient de parer à "l'insoutenable lourdeur de la rigueur scientifique". En première partie, l'auteur développe une représentation psychosociale de l'interaction superviseur/supervisé susceptible d'être plus viable pour ce dernier; en deuxième partie, il utilise la notion constructiviste de viabilité pour construire une représentation des critères de recevabilité du savoir susceptible de permettre d'élargir la marge de manoeuvre disponible; enfin, la troisième partie met en relation ces deux premières représentations pour permettre de mieux préciser, en conclusion, ce qui est appris et peut être appris dans un processus de production et de supervision de thèse.

Type de document:

9270824

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR
L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

cirade

Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

REPRÉSENTATION DE LA VALEUR DES SAVOIRS ET ORIGINALITÉ DES THÈSES

La rédaction d'une thèse est-elle nécessairement un exercice de conformité ou de soumission à des règles explicites de rigueur? Peut-on construire une représentation de l'interaction académique et de la production de connaissances dont la viabilité permette d'inventer des formes différentes et même inédites de thèses et de négocier efficacement leur valeur? Pour déposer et soutenir une thèse, est-il nécessaire de vendre son âme? Ou, du moins, est-il possible d'en demander un meilleur prix? D'autre part, en quoi exactement la rédaction d'une thèse sous supervision, qu'elle soit originale ou non, constitue-t-elle une formation fondamentale qui permet, par la suite, d'exercer légitimement le rôle de docteur? C'est autour de ces deux ensembles de questions que s'organisera la réflexion qui suit, la réponse à la dernière permettant de tirer des conclusions pour les premières.

En effet, il me semble qu'on ne peut soutenir avec succès une thèse qui se démarque des canons majoritairement reconnus sans une forme de mise à distance (et par conséquent une maîtrise, souvent plus marquée que dans d'autres thèses) des représentations ambiantes du savoir et de sa légitimité, des pratiques de production et d'évaluation de connaissances, et de l'interaction entre les producteurs de savoirs. Pratiquement l'originalité ne se justifie pas d'elle-même: il faut en argumenter la nécessité.

L'objectif de cet exposé est de présenter une représentation qui soit viable pour la production et la supervision de thèses "délinquantes", "marginales", et même "subversives", en un mot, de thèses intéressantes! Des thèses qui essaient de parer à ce que j'appelle "l'insoutenable lourdeur de la rigueur scientifique". Les moins délinquants peuvent aussi y trouver leur compte en ce que cette représentation peut expliquer leurs difficultés et leurs frustrations dans l'entreprise de production et de supervision de thèse et suggérer des avenues stratégiques auxquelles ils et elles n'auraient pas pensé.

Cette représentation je l'ai construite, bien sûr, à partir d'une réflexion sur mes propres pratiques de supervision de thèse, avec leurs succès et leurs échecs. Toutefois, deux cadres théoriques m'ont été particulièrement utiles dans son élaboration. Le premier est celui de la psychologie sociale, particulièrement l'interactionnisme symbolique, les théories de l'échange et les théories de l'interinfluence. Le second est la

théorie constructiviste de la connaissance. Et ces deux cadres s'intègrent, selon moi, dans les théories "palo-altiennes" de la communication, du moins dans le traitement que j'en fait. L'objectif de cet exposé n'est cependant pas de présenter de façon systématique cette intégration théorique. Je me contenterai d'illustrer le type d'analyse qu'elle me permet dans le cas de la supervision de thèse.

Deuxième mise en garde: Je m'en tiendrai, dans cette analyse de la supervision de thèse, à la simple interaction superviseur-e/supervisé-e. Il sera cependant possible d'en tirer des implications pour le rôle du comité et du jury et des autres activités de formation.

Autre mise en garde: j'aborderai cette interaction bipolaire seulement sous l'angle "supervisé", en excluant temporairement l'angle "superviseur". Ce dernier angle peut lui aussi être soumis au même type d'analyse, mais je m'intéresse ici spécifiquement à la question des apprentissages réalisés par le candidat ou la candidate pendant le processus de supervision.

En première partie je développerai une représentation psychosociale de l'interaction superviseur/supervisé que je crois susceptible d'être plus viable pour ce dernier; en deuxième partie j'utiliserai la notion constructiviste de viabilité pour construire une représentation des critères de recevabilité du savoir susceptible de permettre d'élargir la marge de manoeuvre disponible; enfin, la troisième partie met en relation ces deux premières représentations pour permettre de mieux préciser, en conclusion, ce qui est appris et peut être appris dans un processus de production et de supervision de thèse.

I- La supervision de thèse comme interaction psychosociale entre majoritaire et minoritaire

L'enjeu de l'interaction entre une ou un thésard et une ou un directeur de thèse à propos du savoir véhiculé dans une thèse est, bien sûr, l'accréditation de la valeur de ce savoir, mais aussi de la valeur de sa ou de son producteur. Cette interaction a toutes les caractéristiques de ce que Moscovici présente, dans sa théorie de l'influence sociale, comme une interaction minoritaire/majoritaire à propos d'un projet. Il y a en effet:

- écart et/ou conflit plus ou moins important entre les représentations respectives de l'objet de recherche lui-même, mais surtout entre les représentations respectives des façons d'en produire une connaissance légitime, pouvant être accréditée;

- présomption pratique d'une différence qualitative entre ces représentations initiales en faveur de celle du majoritaire. Le rapport initial de supervision est fondé sur le postulat de la moindre maturation de l'un des termes: le directeur ou la directrice est supposé-e savoir, il ou elle est réputé-e maîtriser les règles de la rigueur, ses opinions sur ce que devrait être une thèse ont plus de validité que celles de son ou de sa pupille, il ou elle représente la norme et doit l'imposer; d'autre part, le thésard ou la thésarde est réputé-e être en manque (encore plus ou moins important), tant sur le plan de sa maîtrise des règles de la rigueur que sur celui de sa représentation de la thèse, il ou elle doit apprendre une norme et se l'imposer.

La représentation habituelle de la production de thèse et de la formation doctorale est celle de la rectification graduelle de la représentation que la ou le thésard a des critères d'évaluation des savoirs en fonction de celle du ou de la directrice. Le dépôt est autorisé quand l'écart a été réduit à un minimum acceptable par le directeur. La thésarde apprend à maîtriser les normes et à produire une thèse qui s'y conforme. Et on présume que, dans ses productions futures, elle s'y conformera et saura même les faire respecter par les autres. Autrement, dit, le mouvement ne se produit et ne peut se produire que dans une direction: du minoritaire vers le majoritaire.

Il s'agit là de la vision normative typique d'une certaine psycho-sociologie américaine que dénonce justement Moscovici. Selon cette vision, la socialisation consisterait en l'apprentissage de la conformité et de l'adhésion à des normes réputées univoques, homogènes et consensuelles. On devient producteur légitime de savoir en apprenant en quoi consiste *la* rigueur scientifique, *la* cohérence du discours, *la* validité des construits théoriques, *la* maîtrise des connaissances pertinentes, et en manifestant ces apprentissages dans la thèse produite.

Mais Moscovici souligne que cette métaphore du clonage des représentations majoritaires conduit à des simplifications aberrantes et qu'elle n'est plus viable quand il s'agit d'expliquer le changement social et l'influence, pourtant évidente, des minorités. De son point de vue, la société est essentiellement hétérogène et les normes font l'objet d'une négociation perpétuelle entre ceux qu'elles avantagent et ceux qu'elles désavantagent (ce qui n'empêchent pas certaines normes d'être relativement durables).

Il considère le clonage (qu'il appelle "normalisation") comme seulement une de trois stratégies qui sont disponibles au minoritaire dans la résolution de son conflit avec le majoritaire. La deuxième est la "conformité" qui consiste à adapter son comportement à la norme sans toutefois y adhérer affectivement et psychologiquement (restriction mentale). En situation de thèse, cette stratégie consisterait par exemple à accepter de

définir le problème, de constituer une méthodologie, et/ou de traiter et d'interpréter les données selon les préférences du superviseur sans vraiment croire intérieurement à la validité de la démarche et du savoir ainsi produit, la motivation résidant, la plupart du temps, dans l'obtention du diplôme. Cette stratégie diffère en cela de la première (la normalisation) qui consiste à développer une croyance ferme aux critères auxquels on se conforme, et dans laquelle l'adhésion à une définition du savoir légitime est à la fois affective et comportementale. La troisième stratégie, que Moscovici nomme (selon moi de façon mal appropriée) "innovation", consiste, pour le minoritaire, à influencer le majoritaire, à tenter de négocier avec lui la norme de façon à ce qu'elle puisse inclure une différence qu'il croit légitime. Dans le cas d'une thèse, un étudiant qui aurait la certitude subjective de la valeur de son savoir et des méthodes avec lesquelles il le produit, même s'il s'écarte des normes dont sa directrice fait la promotion, pourrait tenter d'influencer les croyances de cette dernière et, qui sait, peut-être réussir...

Nous voici donc avec une représentation de la supervision de thèse qui nous permet non pas une seule mais au moins trois stratégies. Chacune d'elles suppose des apprentissages particuliers quant au rapport au savoir et au rapport aux producteurs et productrices de savoirs et toutes trois comportent aussi, je le souligne, des possibilités à peu près équivalentes de succès ou d'échec.

Détail intéressant, Moscovici nous dit aussi que le choix de la stratégie dépend, entre autres, de la présence relative, chez le minoritaire, de l'un ou l'autre de deux besoins. Le minoritaire qui a un fort "besoin d'approbation", qui a de la difficulté à supporter la désapprobation et le conflit, qui craint que sa différence soit conçue comme une carence, une déviance, une incompétence ou une anormalité, sera plutôt porté vers la normalisation. Il tentera de minimiser sa différence et de la rendre invisible, ce qui n'est pas toujours facile. Par contre, le minoritaire qui a un fort "besoin de reconnaissance" cherchera plutôt à faire reconnaître sa différence comme légitime, à faire reconnaître sa valeur *en tant que* différent. Il choisira alors la voie de l'innovation en maximisant sa différence et en "exigeant" qu'elle soit inclue dans la norme, ce qui n'est pas plus facile.

L'inscription au doctorat présuppose, d'une certaine façon, le désir de produire un savoir reconnu comme légitime, mais aussi le désir d'être personnellement reconnu comme producteur légitime de savoir, du moins sur le plan institutionnel. Ce désir peut prendre la teinte d'un besoin d'approbation (obtenir une permission, une autorisation, un certificat de conformité que l'on n'oserait pas s'octroyer soi-même) ou celle d'un besoin de reconnaissance (obtenir la reconnaissance d'une légitimité dont on est certain, mais qui peut faire problème pour les autres). Mais aucun de ces besoins n'est une contre-indication si l'on veut joindre la cohorte des docteurs: ils contraignent simplement le

candidat ou la candidate à des stratégies d'insertion différentes. Et ces stratégies d'insertion correspondent à des stratégies d'interaction dans la société savante qui est, elle aussi, composée de relations entre groupes majoritaires et minoritaires.

Je me permets de commenter ici quelques implications de cette représentation. La première est évidente: il y a plusieurs façons d'interagir avec un superviseur de thèse qui sont toutes aussi appropriées et efficaces les unes que les autres selon ses propres tendances, celles du superviseur et selon le contexte. La deuxième implication pourrait être formulée comme suit: tout savoir vraiment original est, par définition, minoritaire et, par conséquent, la négociation de sa recevabilité nécessite des difficultés et des stratégies différentes dans l'interaction avec le directeur ou la directrice, selon sa propre position vis-à-vis des critères majoritaires de légitimité du savoir. La troisième implication a trait aux critères de la valeur des savoirs: on comprend que ces critères ne sont pas absolus ni univoques, mais négociés et négociables, même si la négociation est souvent difficile. Enfin, quatrième implication, la version finale d'une thèse est le produit unique et singulier de l'interaction entre deux options sur le savoir, et non une production d'un seul des termes dont la valeur serait jugée en fonction de l'autre terme, qui servirait de modèle.

D'un autre côté, peu importe que le ou la supervisé-e adopte la stratégie de la normalisation, de la conformité ou de l'innovation, la thèse ne pourra être déposée et soutenue qu'au prix d'un apprentissage crucial: celui de la certitude subjective de la recevabilité et de la valeur de son propre savoir, peu importe ce que d'autres membres de la société savante peuvent en penser. Celui qui normalise parce qu'il en a reçu l'autorisation d'une autorité qu'il reconnaît; celle qui se conforme parce qu'elle doit connaître les règles auxquelles elle se plie d'autant plus à fond qu'elle s'inscrit, en son for intérieur, en désaccord; celui qui innove parce que sa conviction initiale a été confortée par quelques victoires.

Ce changement dans le rapport au savoir et dans le rapport à soi comme producteur ou productrice de savoir m'apparaît l'un des aspects essentiels de la formation inhérente à tout rapport de supervision, malgré les différentes expressions concrètes qui peuvent en rendre compte. Cette posture est essentielle dans l'exercice du futur rôle de docteur, non seulement pour la production ultérieure de savoirs officiels, mais aussi pour l'évaluation du savoir officiel des autres. Et je ne suis pas sûr qu'elle pourrait être produite par un autre dispositif de formation.

II- La thèse comme construction d'une représentation viable des critères d'évaluation du savoir

Selon les constructivistes (je m'inspire ici surtout du constructivisme radical de von Glasersfeld), l'objectif de la connaissance n'est pas la vérité, mais l'adaptation. La représentation n'a pas à être évaluée selon sa conformité à ce qu'elle est supposée représenter (question jugée indécidable), mais selon sa "convenance", sa viabilité en regard d'un but, le but minimal étant la survie. Toute connaissance devient alors une hypothèse dont la valeur réside dans sa capacité à nous permettre d'abord de survivre, mais aussi d'atteindre d'autres buts. Une connaissance devrait donc être évaluée en termes de performance: conduit-elle à l'échec ou à la réussite? Ainsi, toute représentation qui ne permet pas d'atteindre ce pourquoi elle a été construite devrait être, sinon rejetée, au moins être mise en question, voire altérée.

Je voudrais ici exploiter davantage le potentiel de cette notion de viabilité de l'approche constructiviste: une connaissance peut être à la fois valable (c'est-à-dire viable, permettant de réussir) dans un contexte spécifique et par rapport à un certain but, et non valable (non viable, conduisant à l'échec) dans un autre contexte et par rapport à un autre but.

Même si ce processus peut paraître grossier de prime abord, je prends cet énoncé littéralement pour analyser le processus de rédaction de thèse et j'émets le postulat suivant: si le but est de soutenir une thèse, le candidat ou la candidate doit développer une représentation viable d'une thèse valable, et cette viabilité dépend du contexte. Autrement dit, une représentation viable dans un contexte peut ne pas l'être dans un autre et, bien sûr, les représentations du directeur ou de la directrice (et du jury de thèse) sont un élément essentiel de ce contexte. Une partie de la formation consiste donc pour le candidat à construire et à ajuster sa représentation de la définition que se fait la directrice de la qualité d'une thèse, de la légitimité d'un savoir, et aussi des critères qu'elle emploie pour évaluer son acceptabilité. Une thèse est toujours produite localement, dans une seule des localités possibles de la société savante, et la reconnaissance de sa valeur peut dépendre de la localité où elle est évaluée. Le contexte où elle est viable est toujours un contexte singulier, même s'il peut être plus ou moins "élargi". On trouvera toujours quelqu'un pour trouver qu'une thèse particulière n'a pas de valeur (et d'habitude on l'empêche de faire partie du jury).

Un point important ici: la représentation qu'un étudiant se construit de la représentation du directeur de thèse n'a pas nécessairement à être vraie et exacte; elle doit simplement être viable en ce sens qu'elle doit permettre de produire un savoir que ce

dernier considérera acceptable ou valable, peu importe si les raisons pour lesquelles on l'a produit ainsi sont celles pour lesquelles il l'évalue ainsi. La thésarde ajuste ses représentations aux réactions du superviseur, celles-ci faisant figure d'obstacle/échec (quand il est en désaccord) et de licence/succès (quand il est d'accord). L'étudiant n'a pas le choix: il doit convaincre la directrice de la valeur du savoir de sa thèse, et pour ce, il doit développer une représentation non seulement de ses critères d'évaluation à elle, mais aussi parallèlement de ses propres critères d'évaluation des savoirs (les deux pouvant se recouper ou non). Le succès ou l'échec l'oblige à prendre conscience de ce qu'il croit et à se définir en conséquence.

Cette interaction lui permet implicitement de développer ce que j'appelle une "position pour savoir et pour évaluer les savoirs", autrement dit un rapport personnel aux savoirs, une préférence pour certains types de savoirs et une foi dans certaines façons de le produire au détriment d'autres types de savoir et d'autres façons de le produire. La foi dans cette position, confortée par sa viabilité dans ce contexte initial de légitimation, est un instrument essentiel à l'exercice futur du rôle de docteur: désormais, le nouveau docteur assumera cette position dans ses pratiques, non seulement de production, mais aussi d'évaluation de savoirs.

Et cette "position pour savoir" se développe indépendamment du choix de stratégie dont j'ai parlé plus haut. Qu'on adopte cette position parce qu'on l'a apprise d'une autorité considérée légitime ou parce qu'on l'a développée soi-même, c'est elle qu'on met en pratique par la suite. Sa fonction future est indépendante de la façon dont elle a été développée.

Soulignons donc quelques implications de cette façon de voir; la première est que la représentation que se fait le candidat ou la candidate du savoir légitime n'est jamais parfaitement identique à celle du ou de la superviseur-e; tout au plus doit-elle être viable[1]. Le deuxième est que la définition que nous faisons des critères d'évaluation des savoirs a toujours une teinte singulière; notre accès à "l'idéal" n'est jamais direct et il doit s'incarner dans une perspective particulière. Une troisième est que l'interlocuteur valable dans une thèse n'est pas un quelconque critère universel de valeur du savoir, mais une incarnation singulière de ses multiples possibles dans un-e superviseur-e en chair et en os. Conséquemment, on a avantage à voir la supervision comme l'apprentissage de l'adaptation à une situation spécifique plutôt que comme l'apprentissage d'un code réputé universel.

---

1 Et nous serions probablement surpris de voir la représentation que se font même les étudiants et étudiantes que nous considérons comme nos meilleurs disciples de notre propre représentation du savoir.

III- Interaction, représentation et formation

La supervision de thèse nous est apparue jusqu'ici comme une interaction où le ou la supervisé-e développe une représentation spécifique du savoir et de sa légitimité, et de lui-même ou elle-même en tant que producteur et évaluateur légitime de connaissances. L'interaction avec un directeur ou une directrice de thèse produit, d'une part, une certitude subjective de la valeur de son savoir et, d'autre part, la construction d'une position pour savoir et évaluer les savoirs, cette position et cette certitude pouvant être différentes de celles tenues par la ou le superviseur. Nous verrons maintenant comment cette interaction entraîne aussi la construction d'un certain rapport aux autres producteurs de savoirs.

Nous avons vu que la position développée par l'étudiant ou l'étudiante pouvait se rapprocher ou se distancer de celle du directeur ou de la directrice, d'abord selon son option de normalisation, de conformité ou d'innovation, mais aussi suivant la représentation qu'il ou elle s'en construit et son niveau d'adhésion à cette dernière. Cependant, au terme de sa formation, il ou elle n'organisera ses pratiques de production et d'évaluation des savoirs qu'à partir d'une seule des perspectives disponibles dans la société savante (quitte à l'avoir créée dans sa thèse). Il pourra considérer d'autres perspectives de production et d'évaluation, mais toujours à partir de la sienne propre, ces dernières devenant alors objets d'analyse et/ou d'évaluation. La formation par la production et la supervision de thèse implique donc un choix épistémologique (même ontologique), plus ou moins conscient, mais nécessaire sur un plan pragmatique, parmi plusieurs options disponibles dans la société savante.

Ce choix est souvent simple question de conjoncture, mais on ne fait l'apprentissage de *la* rigueur et de *la* valeur scientifique que par la médiation d'une seule de ses versions incarnées. Et la carrière future consistera à faire la promotion de cette position qu'on aura développée, ou qu'on continuera à développer sur l'évaluation des savoirs[2].

Mais ce qu'on peut oublier, c'est que ce choix et cet engagement provoquent simultanément un rapport différent aux autres producteurs de savoirs: un savoir construit selon des critères radicalement différents sera considéré comme "non savoir", "pseudo-savoir", "savoir sous-développé", "savoir sans intérêt" ou même "savoir-

2 Cette position pourra même être radicalement révisée; ce qui importe, c'est d'avoir *une* position pour savoir et évaluer les savoirs et de l'actualiser dans une pratique. Et ça, la formation par la thèse le garantit.

ennemi". Et ses producteurs seront évalués en conséquence. Alors qu'au début de la formation doctorale, toute évaluation négative de la part d'un quelconque membre de la société savante pouvait être perçue, sans discrimination, comme une "disqualification" et assumée comme une incompétence personnelle, elle peut maintenant être vue comme un simple désaccord, comme la promotion d'une position non seulement étrangère, mais aussi potentiellement antagoniste. On peut maintenant opposer la disqualification à la disqualification, on peut (pardonnez-moi l'expression) évaluer la valeur des évaluateurs. Le rapport initial de révérence, de déficit et d'infériorité devient un rapport allié/ennemi plus ou moins important selon la position.

C'est peut-être un des effets pervers, toujours au moins un peu implicite, les plus importants de la formation doctorale par la supervision de thèse: les critères d'évaluation du savoir ne sont plus considérés comme transcendantaux sauf parmi les alliés. Il y a des éléments qui font la promotion de critères différents qui doivent être combattus au nom du savoir; le savoir absolu, c'est le nôtre! Selon l'option de normalisation, celui du superviseur et de ses alliés; dans le cas de l'innovation, le mien et celui du superviseur qui s'y rallie; dans le cas de la conformité, le mien et celui de mes alliés secrets contre celui du superviseur et de ses alliés dominants.

Peut se produire alors une prise de conscience assez viable: la superviseure est aux prises avec un dilemme analogue. Elle a sa propre représentation de ce que ses alliés et ses ennemis considèrent un savoir acceptable ou inacceptable, comme un savoir qui a ou non de la valeur. Sans que son sort soit aussi directement lié à l'évaluation des pairs que celui de ses ouailles, la responsabilité d'autorisation du dépôt constitue une sanction qui sera elle-même évaluée. Et elle aussi, selon ses dispositions personnelles, aura le choix entre les options stratégiques disponibles. Comme celle du supervisé, sa propre représentation du savoir acceptable ou inacceptable selon les autres membres du jury peut être viable ou non viable[3]. Si un étudiant à tendance innovatrice réussit à la convaincre de la valeur originale de la thèse, elle se préoccupera aussi de sa capacité à en convaincre le jury et d'autres référents. Et c'est souvent par insécurité qu'elle exigera une voie comportant, selon elle, moins de risques.

Autrement dit, le thésard peut comprendre que la valeur d'une thèse pour un jury, comme la valeur de tout savoir pour la société savante, est objet de controverses et de

3 Ça m'est arrivé quelquefois!

négociations entre des positions différentes dont le pouvoir (effectif et conjonctural) varie; et que, par conséquent, les questions de stratégie et de rhétorique non seulement existent, mais sont un aspect important des pratiques de la société savante. Selon la revue où on le soumet, un article peut être acclamé ou refusé; suivant l'auditoire auquel on s'adresse, une communication peut provoquer l'adhésion ou le rejet; enfin, en deçà d'un certain minimum, la même thèse peut être jugée recevable ou inacceptable par différents membres d'un jury. Cela, tous les superviseurs le savent; pas nécessairement les supervisés qui, par la teneur des discours qui leur sont servis, sont initialement portés à croire que le savoir vaut par lui-même et qu'un savoir "de qualité" jouit automatiquement d'une reconnaissance universelle.

En somme, la formation par la rédaction et par la supervision de thèse produit non pas des docteurs voués (et dévoués) à la conformité à des critères univoques et transcendantaux de rigueur, mais bien des docteurs engagés dans la promotion d'une seule des versions de cette rigueur. Cette version peut être originale ou conformiste, majoritaire ou minoritaire, éculée ou inédite, mais elle demeure une des versions de la valeur et de la légitimité qui sont possibles dans un contexte socio-historique particulier, dans une "localité" particulière. La valeur et la légitimité du savoir peuvent prendre plusieurs formes dans le temps et dans l'espace, mais pas n'importe laquelle. Dans l'action et l'interaction, les excès des uns corrigent les excès des autres; la dynamique de la reproduction et de l'évolution de la société savante nécessite une telle diversité (et une telle intensité) dans les engagements de ses membres.

Il faut cependant comprendre qu'il y a des limites pragmatiques, stratégiques, conjoncturales, psycho-sociales, socio-historiques à la production et à la légitimation de savoirs nouveaux. Cette production et cette légitimation devraient selon moi être considérée comme une adaptation à un contexte dont on doit tenir compte, sous peine d'échouer. On ne peut faire l'économie de l'examen des positions en présence et de l'invention d'une façon de s'en accommoder sans trahir la sienne propre.

CONCLUSION

UNE REPRÉSENTATON VIABLE DE LA FORMATION DOCTORALE (ET DE LA SOCIÉTÉ SAVANTE À LAQUELLE ELLE DONNE ACCÈS)

La société savante n'apparaît donc pas comme le lieu où se valident et s'invalident définitivement le savoir et la légitimité de ses producteurs, mais comme celui où les critères de sa valeur se discutent explicitement, stratégiquement, éternellement. Soutenir une thèse de doctorat, ce n'est pas nécessairement montrer comment notre savoir est conforme à des dogmes réputés non équivoques et indiscutables. Ce peut aussi être de montré comment les méthodes qui ont servi à le produire, sont aussi valables que les autres. Soutenir une thèse de doctorat, c'est montrer que l'on peut se comporter comme un docteur, c'est-à-dire discuter, d'égal à égal, de la valeur des savoirs, en tenant compte des nécessités stratégiques, des rapports de pouvoir et des conjonctures.

Résumons donc les principaux éléments de la formation à laquelle peut donner lieu la production supervisée d'une thèse:

- le développement d'une "position pour savoir et pour évaluer les savoirs";
- la certitude subjective de la valeur de cette position, et l'engagement à en faire, du moins implicitement, la promotion;
- une forme de conscience de l'existence incarnée de positions différentes concernant la validité des savoirs, de l'inéluctabilité de la controverse et de la nécessité d'y faire face;
- le passage d'une compréhension/soumission (où l'on a toujours l'impression d'être en déficit par rapport à un modèle) à une compréhension/maîtrise (où l'on transforme les "modèles" en objet d'analyse et de discussion à partir d'une position propre);
- le passage d'une position de "lecteur" et de "spectateur" à une position "d'auteur" (ce qu'on propose a autant de possibilités d'être valable que ce que les auteurs reconnus proposent);
- une forme de conscience de l'importance des aspects stratégiques, sociaux et politiques dans les pratiques scientifiques;
- une forme de mise à distance (à tout le moins moins comportementale) du caractère universel, univoque, et transcendant des critères de légitimité du savoir;

- une forme de conscience du caractère essentiellement hétérogène et conflictuel de la société savante.

Tous ces apprentissages ne doivent pas nécessairement être objets d'une conscience discursive; il est suffisant de savoir se comporter "comme si" on en faisait l'hypothèse (après tout l'apprentissage n'a-t-il pas été défini comme changement de comportements). Plusieurs docteurs agréés qui ne disposent pas consciemment de cette représentation (plusieurs même nieraient sa valeur) font pourtant un excellent travail et ont beaucoup de succès dans la production et l'évaluation de connaissances (et dans l'obtention de subventions!). Mais selon moi, on ne peut déposer et soutenir une thèse avec succès que si on a appris à se comporter "comme si on le savait". Une représentation consciente ne permet qu'un peu plus de marge de manoeuvre, un peu plus de possibilités stratégiques, un peu plus de possibilités de donner à ses frustrations et à ses échecs un sens qui permette de se réajuster pour s'adapter.

En terminant, je voudrais souligner une implication importante de cette représentation pour l'autre pôle de l'interaction: le pôle superviseur. Il s'agit de comprendre que la ou le superviseur a elle ou lui-même fait ces apprentissages et que tous les énoncés mentionnés plus haut s'appliquent aussi à elle ou à lui. Il faut alors comprendre qu'il ou elle n'a pas de choix: il ne peut superviser qu'à partir de sa propre "position pour savoir", qu'à partir de son propre engagement vis-à-vis d'une définition du savoir recevable et/ou légitime; il ne peut autoriser le dépôt d'une thèse qu'il ne juge pas lui-même recevable, même quand il connaît des collègues qui le feraient. Et c'est son parfait droit: c'est son rôle de faire la promotion de sa version de la légitimité du savoir. Et toute exigence contraire du ou de la supervisé-e équivaudrait à le priver de son principal instrument de travail.

Il n'y a donc pas *une* façon de *mieux* diriger une thèse (comme il n'y a pas une façon de mieux produire une thèse ou un savoir), mais une multitude de façons qui réussissent, dans leur diversité, à produire des apprentissages analogues, à former des docteurs qui se comporteront minimalement comme des docteurs, pour le meilleur et pour le pire. Les supervisé-e-s comprendront que le choix d'un ou d'une superviseur-e est le choix d'interagir avec un engagement particulier envers le savoir (pas nécessairement avec un maître du savoir dans une spécialité) et qu'ils ou elles devront en assumer les implications. Selon moi, ce choix en révèle déjà beaucoup sur leur propre engagement et, éventuellement, sur leurs propres ambivalences vis-à-vis du savoir. Et si ambivalence il y a, elle devra être résolue d'une façon ou d'une autre sous peine que l'entreprise ne puisse être menée à terme, sous peine que le savoir de la thèse ne puisse

jamais s'organiser de façon cohérente. La singularité de la position et de l'engagement de la ou du superviseur-e est une occasion de construire sa propre singularité dans le monde du savoir.

Encore un autre apprentissage possible dans la formation doctorale par la production et la supervision de thèse!

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre Interdisciplinaire de Recherche sur
l'Apprentissage et le Développement en Éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. A,
Montréal, Québec
H3C 3P8

Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherche
sur l'Apprentissage et le Développement en Éducation

Université du Québec à Montréal

Conception graphique: Pierrette Prévost